

「プロセスレコード」を活用した 実習スーパービジョン ——通信教育課程の事例から

南 出 裕美子

〔抄録〕

通信教育課程における、社会福祉士養成が果たす社会的意義は大きいですが、一方で、課題、とりわけ実習上の課題は少なくない。この課題を克服しながら、ソーシャルワークの学びを豊かなものにするためには、スーパービジョンが重要である。筆者は、通信教育課程の特性をふまえながら、巡回指導時のスーパービジョンが、より有効なものとなるよう、「プロセスレコード」を活用してきたので、実践事例を報告する。

事例では、体験を通じた、ソーシャルワークの価値への気づきという点で、効果があった。事例の経過を辿り、「プロセスレコード」が、実習全体の、どの局面で、スーパービジョンの構造のどこに作用し、効果につながったのか、考察を加えてみた。「プロセスレコード」を活用する上での課題、及び言語化の課題を述べ、今後の実習スーパービジョンの深化の手がかりとしたい。

キーワード：実習スーパービジョン 言語化 プロセスレコード ソーシャルワークの価値
通信教育課程

1. はじめに（問題意識）

社会人が、社会福祉士養成通信課程で学び、資格を取得する意義として、「福祉職場におけるキャリアパスとしての活用」や「他業種からの人材の参入をサポートしている点」が挙げられる（宮島・阿部 2012:89）¹⁾。これは、資格取得が自己実現のためという個人的意義のみならず、社会的意義を持つことを意味する。少子高齢化に伴う、ニーズと担い手のアンバランスや、複雑で多様なニーズに対する社会福祉士の職域の拡大といった社会情勢の中で、ソーシャルワークの専門性を備えた人材を、福祉職場内外から広く確保する意義は大きい。また、職場以外においても、社会経験を生かした社会福祉士の活動が期待されており、たとえば、ソーシャルワークを基盤とした、成年後見人の活動等がその例である。2015年9月に厚生労働省が公表した「誰もが支え合う地域の構築に向けた福祉サービスの実現－新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン－」では、その一部で社会福祉士に触れているだけだが²⁾、これからの社会を見渡した時に、ソーシャルワーク機能が求められていることは明らかである。このように考えると、いつでも、どこでも学べる、仕事をしながら資格取得ができる、通信教育課程の社会

福祉士養成の意義は大きいと思われる。しかし、仕事を続けながら、或いは、家庭・地域社会での役割を遂行しながら、通信教育課程というシステムの中で、自ら主体的に学習を継続し、社会福祉士の資格を取得するまでには、様々な労力や負担が伴う。とりわけ、最低 180 時間拘束される相談援助実習（以下、実習と記す）の時間確保や実習に費やすエネルギーは決して少なくない³⁾。

筆者は、2015 年から通信教育課程の実習の巡回指導を行ってきたが、その際、このような通信教育課程の学生（以下、学生と記す）の負担を軽減しながらも、ソーシャルワークを実践的に学ぶ、豊かな実習体験とするための、効果的なスーパービジョンの展開を探ってきた。実習期間中 4 回の巡回指導において⁴⁾、学生の不安や迷いを受け止め、体験を共有し、実践的に学ぶことを、今ここで支えるためには、どのようなスーパービジョンが有効なのだろうか。村井（2015:164）は、実習スーパービジョンの基本スキルとして、『『語り』の保障と非審判的態度』や『記録の活用』を挙げている⁵⁾。ここで、課題となってくるのが、『記録の活用』である。

実習中の記録は、通常、実習簿あるいは実習ノート等と呼ばれ、スーパービジョンへの活用は、これまでも示されている⁶⁾。だが、そもそも、毎日の実習記録が、戸惑いなくスムーズに記載でき、しかも実習記録として求められる、内容・形式が整っているか、と言うと、すべての学生が実習初期からできるわけではない。この課題についても、既に研究者、実践者にて、提起されているところである⁷⁾。これらを参考にした上で、以下に、筆者が巡回指導時に散見した実習記録の課題を整理してみた。

一つは、学生側の課題である。実習記録は、観察事項・実践内容（客観的事実）の欄と考察事項の欄に分けられているが、観察と考察のどちらかの欄の記載が少ないか、空白である、または観察と考察が入り混じって区別されていないことがよくみられる。これらは、既に指摘されてきたところで、当然、実習の事前指導において、学習されている事項である。しかしながら、通信教育課程という「いつでも学べる」システムでは、事前指導から間をおかず実習に赴くとは限らず、事前指導での学習が、実習時に即座に活用できないことが考えられる。加えて、通信教育課程の特性を感じたのは、単位取得のためのレポート作成と実習記録の違いの認識不足であり、両者の混同である。観察事項に対する考察に、理論学習での学びを再考し言語化するのは重要なことだが、レポートを作成するのと同様に、理論のみで実習記録が埋められている、テキストの文言そのままとしか受け止められない記述は、観察事項とのつながりが見えず、体験を通じた考察とは言えない。また、実習中の自己の行動を客観視し、率直に言語化すること、そこに省察を加え、的確に言語化することの難しさをしばしば感じる。実習先でのクライアントの言動や職員の行動・援助の様子などは、詳細に記述されていても、自己の行動や実践については、ほとんど記述されていないか、記述量が少ない傾向にある。

もう一つは、指導する側の課題である。巡回指導時に、前述した学生側の課題に寄り添いな

がら、段階に応じて指導助言を行っていくが、限られた巡回指導の時間の中で、実習記録として一通り要件の備わったものに到達することが優先となる。その上で、実習記録の記述内容を読み取り、ポイントを拾い、そこに焦点を当てて話し合うことで、学生自身が気づく、そのようなプロセスを展開していくというのは、かなり厳しい。もちろん、実習指導者と連携しながら、指導やスーパービジョンを行うが、そこに当てられる時間の確保が厳しいのは、実習指導者も教員と同様である⁸⁾。

2. 「プロセスレコード」の活用

(1) 巡回指導時での取り組み

このような課題が存在する中で、巡回指導時に、実習指導者の行うスーパービジョンと整合性と連動性を保ちながら⁹⁾、教員が効果的にスーパービジョンを行うとするなら、実習記録を補完する記録様式の活用が有効ではないかと考えた。そこで、巡回指導時に、随時試みたのが、「プロセスレコード」である。すぐに効果が見られたのは、観察事項と考察事項の切り分けの理解であり、実習記録の記載時間の短縮であるが、これについては、ここではふれない。本稿では、2015年6月から2016年10月までの間に、「プロセスレコード」を活用し実習スーパービジョン行った中から、実践的なソーシャルワークの学びが得られ、効果が明らかに確認できた、二事例を挙げた。事例①は、「プロセスレコード」が契機となって言語化が促進され、学生の学びが深化していったケースである。事例②は、実習指導者も実習の一環として「プロセスレコード」を活用しており、学生・実習指導者・教員の三者の協働が図られ、学生の自己覚知が深められた事例である。事例経過を基に考察したのは、スーパービジョンとは、「専門家養成および人材活用の過程」という定義¹⁰⁾に基づき、プロセスを重視したためである。（福山2002:12-14）

(2) 倫理的配慮

二事例の学生、実習指導者それぞれに、本稿の趣旨と事例の使用について口頭で説明し、個人を特定しないことを誓約した上で、承諾を得た。また、事例については、プライバシー保護のため、事例の経過・内容のリアリティを損なわない範囲で、加工して用いている。

(3) 本稿での「プロセスレコード」について

実践事例の報告に入る前に、本稿で述べる「プロセスレコード」について説明しておく。学生が、クライアントとの対面場面の一部を再現し、振り返ることは、場面を客観視することで、知識・技術・価値観の再検討を行い、自己覚知に役立てることができる、と言われている¹¹⁾。対面場面の再構成は、叙述記録を使用することも多いが、小嶋ら（2015:28-29）は、看護教育において発展してきた様式をもとに、よりソーシャルワーク教育・訓練に適した様式

「生活場面面接ワークシート」（表 1）を提案している¹²⁾。この「生活場面面接ワークシート」は、今日多様な領域で活用されている。

表 1

| | | | | |
|--|----------------|-----------|-----------|--------|
| テーマ：＊ その場面を取り上げた理由：＊ 事例の概要：＊ 援助目標：＊ | | | | |
| A 周囲の様子 | B クライエントの言動や状態 | C ワーカーの思い | D ワーカーの言動 | E 意味づけ |
| ＊ | ＊ | ＊ | ＊ | ＊ |
| ~~~~~ | | | | |
| 考察：＊ | | | | |

出典：小嶋省吾（2015）「生活場面における観察と記録の方法」『ソーシャルワーク研究』（41）1,29.
 ＊部分は割愛している。

筆者は、巡回指導時、限られた時間の中で有効に活用するため、小嶋らが提案している「生活場面面接ワークシート」を簡略化したものを、必要に応じて使用している。（シートは、後の事例①で参照されたい。）事例②の実習先の実習指導者は、同じく「生活場面面接ワークシート」を応用した施設独自の書式を、日常的に使用している。（事例②で参照されたい。）なお、本稿では、いずれも「プロセスレコード」と記載する。

3. 実習スーパービジョンの事例経過

(1) 事例①

実習先は地域の相談機関で、事例経過は以下の通りである。なお（ ）内は、用いられたと考えるスーパービジョンの機能である。使用した「プロセスレコード」は、表 2 である。

巡回訪問時に、実習指導者から教員に、実習指導者の行った指導助言（教育的機能）の報告と教員のかかわりの依頼（管理的機能）があった。内容は、職員の面接に同席した後に学生が取り組んだ模擬アセスメントに関してであった。続いて、学生と教員で面談を行う。学生の方から、本件に対する語りがなされ、教員は傾聴した（支持的機能）。そして、アセスメントの課題、言語化の課題を共有した。そこで、面接場面の言語化に取り組むことを目的に、「プロセスレコード」を提示した（教育的機能）。「周囲の様子 A」「利用者の言動や状態 B」、「援助者の言動・行動 D」は、学生が観察したことに基づき、学生が記述する。「援助者の思い C」の欄は、援助者（面接した職員）の思いを想像し、学生が記述する。このようにして、シートに可視化された、援助のプロセス（A→D）を俯瞰し、最後の欄「意味づけ」を考察してもらう。学生は、援助者（面接した職員）の「援助の凄さ」を述べ、その意味するところは「利用者の主体性の尊重」と言語化できた。

その後の実習プログラム、「プレゼンテーション」や「面接とアセスメント」において（管理的機能）、自己の体験、つまり職務体験と実習体験にソーシャルワークの視点を加え、伝達や記述ができた。次の巡回訪問時に実習指導者から報告があり、学生と「実践的な学びが深まったこと」を共有する。さらに、今後の取り組みとして、アセスメントの視点を広げることを話し合う。（支持的・教育的機能）。

表 2

| 周囲の様子 *A | 利用者の言動や状態 *B | 援助者の思い *C | 援助者の言動*・行動 *D | 意味づけ |
|-------------|-----------------|--------------|------------------|------|
| | | | | |

出典：副田あけみ・小嶋省吾編著（2008）『ソーシャルワーク記録 理論と技法』誠信書房，127.

小嶋は、支援場面の再構成シートとして引用・紹介している。小嶋省吾（2004）「事例記録の書式（フォーマット）」『事例教育・研究法』川島書店，141.

*部分は筆者が加筆している。

（2）事例②

実習先は入所型施設で、事例経過は以下のとおりである。（ ）内は、用いられたと考えるスーパービジョンの機能である。

巡回訪問時、実習指導者から教員へ、学生からの質問に対する指導助言（管理的・教育的機能）の内容が報告された。内容は、実際のかかわりを通じた情報収集やアセスメントの重要性である。その後、学生との二者面談で、学生から「当事者理解」について質問があったため、実習指導者の指導助言と連動させながら、「当事者理解」を深めるため、「プロセスレコード」に取り組んだ（管理的・教育的機能）。選んだのは、学生がケアを提供しながら、かかわった場面の再構成である。「プロセスレコード」の記述は、スムーズにでき、自身のかかわりから学ぶことができた。活用した「プロセスレコード」は、表2である。

次の巡回訪問時、学生との二者面談で、学生から「プロセスレコード」の書き方について質問があった。前回訪問時以降に実習指導者から、「プロセスレコード」の指導を受け、施設が作成した「プロセスレコード」（表3）に取り組んでいるのである。教員は、前回使用した「プロセスレコード」（表2）と同じ考え方に基づくものであることを話し、学生と一緒にシートを見ながら、質問と考察を繰り返した（教育的・支持的機能）。その中の1枚の「プロセスレコード」は、学生が、グループダイナミクスを活用して、対象者へ働きかけようとしているのがわかった。前回のケアを提供しながらの1対1のかかわりとは異なり、対象者・援助者以外の第三者が登場することになり、記述が難しかったことが想像できた。その後、実習指導者との二者面談で、学生の記載した「プロセスレコード」を一緒に確認する。可視化されたシートから、明らかになった課題は、「対象者の言動」と「学生の行動」の間にある、「学生が考え

たこと、感じたこと」を言語化していく、つまり「援助に至った動機を明確にしていく」ことである。このことは、既に学生と実習指導者の間で確認されている（管理的・教育的機能）。教員は、学生との二者面談で指導した内容「プロセスレコードの書き方」や学びの状況等を伝達し、実習指導者と共有した。

最終の巡回訪問時、実習指導者との二者面談で、課題の到達度を確認した。学生との二者面談にて、「対象者の言動」「学生が考えたこと、感じたこと」「学生の行動」が、実践のプロセスに沿って記述され、「考察」で「利用者主体」というキーワードが言語化されているのを確認した。「利用者主体」という価値を実践することの「難しさ」も、言語化されている。実習を通して、専門性の自己覚知につながったこと、今後の実践につながることを学生と共有した（支持的機能）。

表 3

| | | | |
|--|----------------------------------|---------------------|----------------------------------|
| （自分が気になった場面・印象に残った場面） その時のかかわりの目的： 場面：（ 年 月 日 時頃、場所： ） その時の状況： この場面を選んだ理由： | | | |
| 対象者の言動 （相手の言葉・言動） | 学生が考えたこと、感じたこと （その時の自分の考え・感情） | 学生の行動 （自分の言葉・行動） | 考察 （その時の自分について、今振り返って思う事、気付き） |
| | | | |

（A 施設 作成）

4. 考察

（1）「プロセスレコード」活用のタイミング

実習は、基本的には、職場実習から始まり、職種実習、ソーシャルワーク実習へと進む。これらは、並行しながら、時には順序が入れ替わることもあるが、まずは実習先の現場を理解し、そこで働く社会福祉士の業務の実際を目で見て、聞いて、理解し学ぶ。そうして学んだことを基盤に、その現場でのソーシャルワーク実践をみながら、社会福祉士の卵として実際に行ってみる、面接やアセスメント、支援計画作成などの実践を行う、という、この流れは、専門職養成にとって欠かせない道筋である。そして、ソーシャルワーク実習にて実際に行ってみた時に、うまくいく場合もあれば、うまくいかないことも体験もする。援助者（社会福祉士）として、戸惑い、悩むことも当然ある¹³⁾。ここで重要とされるのは、この体験を、学生が主体的に言語化し、他者に語ることを通して、フィードバックを受け、自ら気づく機会である。時には、もう一度職種実習に立ち戻り、モデルとなる職員（ソーシャルワーク機能を担っている人）の実践を見直してみることも必要である。事例①では、そのタイミングを逃さず、語ることに加えて、可視化を通して、言語化を進めたという点で、「プロセスレコード」は有効に作

用したと考える。そして、「言語化」がフィードバックや他者との共有を促進し、ソーシャルワークの「価値」への気づきにつながったのである。また、次に提供されたプログラムで、模擬ソーシャルワーク実践をすることで、好循環ができたと考えられる。

このプロセスは、奥川（2000:50-51）が「3重の構造」として提示しているものと近似する¹⁴⁾。もちろん、事例はあくまで実習スーパービジョンであって、奥川が述べる、実践家の熟成のためのスーパービジョンとは異にするが、通信教育課程の社会福祉士養成の意義の一つが、キャリアパス又はキャリアアップであることを考えると興味深い。事例②でも、実習後の実践につながると意識されているので、キャリアアップとの関連が見える。なお、「3重の構造」とは以下のとおりである¹⁵⁾。

- ①まず、スーパーバイザーは、自分の実践を振り返り、言語化する作業に入り、その段階に応じた洞察を得たうえで、スーパーバイザーのもとでプレゼンテーションする。
- ②他者の目にさらす過程とスーパーバイザーから引き出された視点によって、さらに深い気づきや洞察を経験する。1回のスーパービジョン終了時に両者でスーパーバイザーの課題を確認する。
- ③再び現場に戻ったスーパーバイザーは、常に考える作業を続けながら実践していく。

事例②の場合は、入所型施設であるため、職場実習、職種実習と並行しながら、生活場面で日常的に対象者とかかわっていたが、学生がソーシャルワーカーとして、意図的にかかわり、援助を試みるのは、実習後半であった。この時、日常的に「プロセスレコード」を使用していたため、事例①のような介入場面に焦点をあてた「プロセスレコード」の活用ではない。むしろ、提出されたシートを実習指導者や教員が見て、介入が必要な場面を判断するのに役立った、と考えられる。いずれにしろ、職場実習、職種実習を経て、ソーシャルワーク実習に入った時、職種実習に立ち戻りつつ（モデルを見ながら）、一歩ずつ自立して、実践する中から学び、言語化の向上とともに、変化・成長していったというのは、共通している。

（2）スーパービジョンの構造との関係

スーパービジョンの構造は、スーパーバイザー、スーパーバイジーであるが、実習教育においては、スーパーバイジーである学生は、実習指導者と教員の二重のスーパービジョンを受ける¹⁶⁾。従って、スーパーバイザー間では、両者の連携、役割分担が重要になってくる。事例②では、「プロセスレコード」というシートが媒体となって、実習指導者と教員の間で、異なる視点からの気づきや学生の取り組むべき課題の共有が図られた。「プロセスレコード」が、スーパーバイザー間の連携を促進する作用をしたのである。もちろん、学生と実習指導者、学生と教員、学生と実習指導者と教員の三者の共有が深まったことは言うまでもない。役割分担と

いう点では、事例①と事例②では異なる。事例①の場合、全体を通して、実習指導者との役割分担がされている中で、教員が、教育的要請に基づき、「言語化」能力の向上、記述力と伝達力の強化を分担し、学生と共に取り組んだ。その際「プロセスレコード」は、有効な手段であった。一方、事例②では、同じ1枚の「プロセスレコード」について、学生⇄実習指導者、学生⇄教員と二重のスーパービジョンを行っていることになる。その場合の教員の役割を振り返ると、教育的機能であったのではないだろうか。というのは、ケースを全く知らない教員へのプレゼンテーションでは、対象者のアセスメントを的確に要約して伝える必要があり、アセスメント内容の再考や伝達力の工夫を要求することになるからである。もちろん、事前指導や理論学習とリンクさせながら、「プロセスレコード」の取組みを強化していくのも、教員の役割である。

以上、スーパーバイザー間の連携、役割分担、つまり協働について述べたが、協働という点においては、学生の主体的な取りくみがあったから、効果があったのは言うまでもない。むしろ、学生、実習指導者、教員の三者の協働に、「プロセスレコード」が影響を与えたといったほうが、的確である。

(3) 主体的な気づきの保障

一方で、「プロセスレコード」の課題も見えてきた。「プロセスレコード」の項目に沿ってスーパーバイザーが思考を展開していく時、スーパーバイザーの問いかけ、引き出し方によって、「誘導」になってしまう危険性があることである。スーパービジョンとは、スーパーバイザーとスーパーバイジーの、言語による相互交流を通して、スーパーバイザーが自ら気づく、自ら成長する過程である。したがって、スーパーバイザーは、スーパーバイジーの主体的な気づきを保障し、側面的に見守り、支援するのが基本となる。しかし「プロセスレコード」という便利なツールを使うことにより、スーパーバイザーの物差しによる「答え」、スーパーバイザーが求める「正解」に合わせて、答えを出すことに流れてしまう危険性をはらんでいる。残念ながら、日本の多くの福祉現場で、スーパービジョンが定着しているとは言えない中で、スーパービジョンを体験したことがないというのは、珍しくない。十分に「スーパービジョン」を理解していないスーパーバイジーに対して、「プロセスレコード」を活用する場合、この点に留意しておく必要である。そもそも、実習指導においては、「実習評価」ということから逃れられない。評価する側、される側という構造上で、果たして、どこまで有効なのか、学生・教員間でスーパービジョン契約がない中で、スーパービジョンの理解が可能なのか、課題は残る。少なくとも、これらのリスクを考えながら、学生のその時点での到達度に応じた、気づきを尊重したい。

（4）言語化のトレーニングの課題

最後に、「言語化」のトレーニングの課題をあげる。既に「プロセスレコード」の説明で述べたように、ソーシャルワークの特性である、「人と人を取り巻く環境との相互作用」を文章化し記述するために、小嶋らは、看護教育で活用されている様式に検討を加え、「生活場面面接ワークシート」を開発した経緯がある¹⁷⁾。また、事例②の実習先では、シートの項目に工夫し、筆者も学生が理解しやすいように説明を加えながら活用している。それでも、「相互作用」の記述には、やはり一定以上の文章能力が求められ、話すことも含めた「言語化」の段階的なトレーニングの必要性を感じた。

通信教育課程の場合、多くは社会人学生であり、業務に必要な記録を書くことは、日常的に行っている。その基盤の上に、ソーシャルワークの記録の目的と言語化の重要性を実践的に学ぶことが、必要と考える。学生の到達しているレベルによって、個性があるが、たとえば、事例②を例に考えると、対象者・入所している他の利用者を、まず、S（主観的情報）、O（客観的情報）に分けて記載し、それをもとに A（アセスメント、見立て）、P（支援計画）を記載する、SOAP 方式（八木 2012:108-110）¹⁸⁾を使ったトレーニングなどが有効かもしれない。いずれにせよ、実習が実践的な学び、模擬実践を行うことであるとするなら、言語化の一つである記録は重要であり、自分の書いた記録の自己検証、グループワークでの気づきあいなど、実践的なトレーニングが必要ではないだろうか。

5. おわりに

平成 21 年度の新カリキュラム導入以降、実践的な学びが強調される中、そして、今また新たなカリキュラム変更に向けた議論が進む中、どのように実践的な学びを深めていけるのか、そのためのスーパービジョンとは、どのようにすればよいのか、通信教育課程の特性、課題をふまえながら、「プロセスレコード」を活用した事例の検証を試みた。たとえ、二事例であっても、その蓄積が、今後の実習スーパービジョンの深化につながる可能性があるからだ。結果、その効果については、限定的ではあるが、実習の段階の進捗とともに、「言語化」というキーワードを軸に、学生・実習指導者・教員の協働作業を通して生まれるという確信は得られた。

本稿では、ソーシャルワークの知識・技術・価値の中で、「価値」への気づきに着目し、スーパービジョンの効果を検証した。しかし、「価値」の修得には時間がかかり、180 時間の実習期間だけでできるものではない。資格取得後も、常に実践の中で自ら問い直していくものである。では、実習期間で学ぶ意味は何か。既に実践現場に身を置く学生にとっては、日常業務での、価値の実践の難しさやジレンマの経験の上に、あらためて、「利用者主体」という「価値」に気づく、再認識することに意味がある。一方、他業種から社会福祉士を目指す学生にとっては、最初の実践現場であるからこそ、価値を学ぶ意味は大きいと思われる。どちらも、実

習で学んだ「価値」をいかに積み重ねていけるか、スペシフィックからジェネリックへ転換できるか、が重要である。少なくとも、事後指導において、今後の実践に結びつく言語化ができるか、が課題であるが、今回はそこまで至っていない。また、今回、フィールドソーシャルワークとレジデンシャルソーシャルワーク、両方の場で試みたが、対象が異なる他の職域（実習先）で、「プロセスレコード」が活用できるのかは未知である。今後、多様な職域での活用の機会をとらえ、スーパービジョンの深化につなげることを課題としたい。

注

- 1) 宮島敏・阿部實（2012）「社会福祉士養成の意義と通信課程のあり方－社会福祉士養成通信課程の修了者への追跡調査より」『月刊福祉』95(11), 89.
- 2) 専門的知識及び技術をもって、福祉に関する相談に応じ、助言、指導、連絡・調整その他を行う者として位置づけられている社会福祉士については、新しい地域包括支援体制におけるコーディネーター人材としての活用を含め、そのあり方や機能を明確化する、と言及されているのみである。 http://www.mhlw.go.jp/file/05_Shingikai_12201000...Kikakuka/bijyon.pdf（2016. 11. 24）
- 3) 宮島敏・阿部實（2012）前掲書, 88-89.「現場実習のあり方」への不満は、4週間連続の現場実習が勤務する職場に与える影響とも推察されると述べている。
- 4) 「大学等において開講する社会福祉に関する科目の確認に係る指針について（平成20年3月28日19文科高第917号・厚生労働省社授発第0328003号）」において、週1回以上の定期的巡回指導を行うこと、これにより難い場合は、少なくとも1回以上の巡回指導と帰校日指導を行うと定めている。
- 5) 村井美紀（2015）「第4章 実習指導方法論Ⅲ－実習教育スーパービジョン」一般社団法人日本社会福祉士養成校協会編『相談援助実習指導・現場実習教員テキスト 第2版』中央法規, 164.
- 6) 村井美紀（2015）前掲書, 166-167.
- 7) たとえば、岩間（2006）が述べている。岩間文雄（2006）『ソーシャルワーク記録の研究と実際』相川書房, 107.
- 8) 坂本（2008）は、この点について触れている。坂本勉（2008）「社会福祉援助技術現場実習における持続的スーパービジョンの取り組み－ICTを活用した教育実践事例－」『福祉教育開発センター紀要』5, 佛教大学福祉教育開発センター, 66.
- 9) 村井美紀（2015）前掲書, 157.
- 10) 福山（2002）は、「方法で考えるスーパービジョンと過程で考えるスーパービジョン」があり、どちらでとらえるかは、「時間その他の条件に影響される。また、スーパービジョンの目的を何にするかによっても、どの見方を選択するかが決まる。」と説明している。福山和女（2002）編著『スーパービジョンとコンサルテーション理論と実際－（改訂版）』（有）FK研究グループ, 12-14.
- 11) 副田あけみ・小嶋省吾編著（2008）『ソーシャルワーク記録 理論と技法』誠信書房, 126.
- 12) 小嶋（2015）は、「生活場面面接に関する研修の教材の考案、記録の様式に関する論考、生活場面面接

に関する研修のリフレクション，などを通じて，ソーシャルワーク教育・訓練に適した様式『生活場面面接ワークシート』を提案している」と述べている。小嶋省吾（2015）「生活場面面接における観察と記録の方法」『ソーシャルワーク研究』（41）1，28-29.

- 13) 尾崎（2010）が述べる「ゆらぎ」の体験として，共有・交わりを筆者は重視している。尾崎新編（2010）『「ゆらぐ」ことのできる力ーゆらぎと社会福祉実践』誠信書房，vii-viii.
- 14) 奥川幸子（2000）「いま，実践家に必要とされているスーパービジョンー臨床実践の自己検証と絵解き作業ができるように援助することー」『社会福祉研究』財団法人鉄道弘済会（77），50-51.
- 15) 奥川幸子（2000）前掲書，50-51.
- 16) 岡崎幸友（2015）「第3章 実習指導方法論Ⅱ 第3節 実習中指導の内容と方法」一般社団法人日本社会福祉士養成校協会編『相談援助実習指導・現場実習教員テキスト 第2版』中央法規，115.
- 17) 小嶋によれば，看護教育にて発展した様式は，「『見たり聞いたりしたこと』『考えたこと，感じたこと』『言ったり行ったりしたこと』の3項目か，『考察』を含めた4項目について，時間的な順序に沿って記入するものである」そこで，人と環境との交互作用へ着目するための「周囲の様子」欄，クライアントとワーカーとのやり取りを振り返って，その意味を記入するための「意味づけ」欄が付け加えられている。小嶋省吾（2015）前掲書，29.
- 18) 八木亜希子（2012）『相談援助職の記録の書き方ー短時間で適切な内容を表現するテクニック』中央法規，108-110

付 記

本稿の執筆に際し、ご協力頂いた実習施設、学生、関係者の皆様に心から感謝申し上げます。

（みなみで ゆみこ 非常勤講師）